

## **Communication 2.2**

### **« Des expériences d'autoformation accompagnée dans un centre de formation de travailleurs sociaux »**

**Magali Heinrich, Marie-Noëlle Breucker, Philippe Fabry, IRTS Paris**

A l'IRTS-PARIS, les temps d'autoformation accompagnée reposent principalement pour cette période, sur des cd-roms d'apprentissages méthodologiques, des modules de « jeux pédagogiques », sur le temps de « suivi des étudiants » ou le module de « vie institutionnelle ». Nous présenterons dans ce texte ces différentes expérimentations.

#### **I – L'autoformation accompagnée et le centre de ressources documentaires**

L'autoformation accompagnée sera abordée dans ce texte, respectivement comme processus pédagogique et comme processus créatif au service de la mission pédagogique d'un centre de ressources documentaires (CRD).

1- L'autoformation accompagnée, démarche pédagogique

Pour mettre en évidence, les différences entre l'autoformation accompagnée et l'autoformation en autonomie, je vais décrire une expérience d'autoformation « non accompagnée ».

Une expérience d'autoformation non accompagnée avec « outil pédagogique » :

Voilà quelques années, j'ai mené ma première expérience d'autoformation individuelle grâce à un cd-rom didacticiel canadien qui fournissait un cours sur le logiciel d'exploitation microsoft « Windows ».

J'étais motivée par cet apprentissage qui correspondait à un changement de l'environnement informatique du poste de travail.

Cette forme d'apprentissage est découpée en séquences que l'on peut interrompre ou recommencer si nécessaire, ce support présente les informations de manière visuelle mais aussi auditive. De plus chaque leçon s'effectue dans une simulation à l'écran sur laquelle l'apprenant intervient, réalise des actions qui répondent à la mise en pratique des commandes du logiciel. Avec en final un QCM, qui permet à l'apprenant de vérifier l'intégration du vocabulaire et d'avoir une évaluation globale de la compréhension de la leçon.

Ce didacticiel permet la lecture, l'écoute, la participation, la répétition et l'évaluation. La gestion du temps appartient totalement à l'apprenant.

Une expérience d'apprentissage, telle que celle-ci, a des points communs avec toute expérience d'apprentissage : l'apprenant doit s'adapter au mode pédagogique, il privilégiera au choix le mode visuel ou auditif.

En même temps, on voit vite la limite d'un tel moyen d'autoformation avec didacticiel, cela sera adapté à une formation technique dans laquelle l'apprentissage n'est qu'une intégration de données simples qui ne remettent pas en cause notre « rapport au monde ».

Mais cette expérience me semble intéressante dans le sens, où ce genre de didacticiel existe dans le commerce, dans les CRD, dans les Ateliers pédagogiques personnalisés ; ils sont peu coûteux et tout de même efficaces et peuvent être prêtés aux étudiants. D'autre part, la capacité ou non d'utiliser ce type de didacticiel peut être un indicateur de la capacité d'apprentissage en autonomie d'une personne et notre expérimentation ponctuelle de ce genre d'outils nous permet d'en comprendre l'intérêt pour un apprentissage déterminé.

La démarche d'autoformation accompagnée :

L'expérimentation relatée précédemment introduisait l'autoformation en autonomie et non pas « l'autoformation accompagnée ».

Dans « l'autoformation accompagnée », en plus de la conception pédagogique d'outils ou de modules centrés sur l'apprenant, il y a un accompagnement par le formateur de la démarche pédagogique en amont, dans le déroulement et dans l'évaluation.

Cette démarche d'autoformation accompagnée peut se dérouler sur des temps déterminés ou constituer la totalité d'un module de formation.

Les temps d'autoformation accompagnée peuvent servir à l'acquisition de compétences spécifiques individuellement ou collectivement dans un travail de groupe.

La création d'outils d'autoformation accompagnée :

On pourrait se demander pourquoi concevoir un « outil pédagogique », exercice difficile qui risque d'être chronophage et pour lequel il faudra se poser la question régulièrement de l'efficacité et de l'évaluation au regard de toute une série de critères.

Concevoir un outil pédagogique collectivement participe d'un processus créatif, il capitalise l'ensemble des cultures et références des concepteurs.

C'est un travail de re-création en commun au regard de finalités pédagogiques qui renouvelle une pratique tout en intégrant les savoir-faire de formation, une capitalisation des savoirs d'un groupe et leur mutualisation autour d'un outil pédagogique. Cet outil peut permettre d'avoir une base commune au groupe exploitable en individuel ou en collectif en groupe de formation, mais aussi par les nouveaux participants.

La construction demande une connaissance précise du public visé, un choix de finalités pédagogiques etc.... La mise en forme doit être conçue pour être adaptée à une lecture ou utilisation sur écran.

L'utilisation d'un nouveau support participe au renouvellement de la forme avec des avantages et des inconvénients induits par ce support et dont il faudra tenir compte dans la démarche pédagogique.

2- Des outils « d'autoformation accompagnée » au service des missions pédagogiques et documentaires d'un centre de ressources documentaires

Un centre de ressources documentaires dans un centre de formation de travailleurs sociaux se doit de répondre à la fois à une mission documentaire et à une mission pédagogique en vue d'aider ses « lecteurs », « ses étudiants » dans leur démarche de recherche documentaire, de lecture et d'études.

2-1- La société de l'information modifie les pratiques

Internet a permis de simplifier et de diversifier l'accès aux bases de données extérieures et de profiter d'un nouveau support documentaire qui est une corne d'abondance, une bibliothèque virtuelle inimaginable dans sa diversité et la somme de données qui y seront disponibles demain.

Le développement technique, informatique et internet a modifié le métier de documentaliste et les métiers de l'information et le rapport des étudiants à l'information. Il pourra être utile de nommer ces modifications et d'en examiner quelques conséquences dans les pratiques.

Donnons un exemple : un centre de formation ou un centre de documentation n'aura pas envie de cautionner un écrit réalisé par des étudiants, qui ne se résumerait qu'à une pratique de « copier-coller » de textes récupérés sur internet. Il y a bien là un travail pédagogique de sensibilisation de l'étudiant à une éthique de travail personnel qui est à faire et à refaire régulièrement auprès des étudiants « entrants en formation ».

Autre exemple dans la « société de l'information », qui risque de favoriser une « culture jetable » dans le sens où l'offre déborde de loin les capacités d'absorption et la curiosité

d'un individu, il nous faut nous, « centre de formation » aider les étudiants et stagiaires à acquérir un esprit critique, le sens de l'évaluation et de la sélection des documents sur des critères objectifs qualitatifs. Une de nos missions reste bien l'accompagnement des étudiants et stagiaires dans leurs apprentissages divers liés au contenu théorique des Unités de formation et de leur donner des points de repères pour faciliter et organiser leurs savoirs.

La mission pédagogique du CRD doit en tenir compte.

Il y a bien, à développer une « éthique du travail personnel », du développement de la pensée personnelle, de l'esprit d'étude qui peut être aidé par la pratique de « recherche individuelle » ou collective et l'acquisition de méthodologies de lecture et d'écriture.

Nous serons attentifs à relever les compétences du cœur de métier des documentalistes.

Ces compétences correspondent aux compétences spécifiques et uniques du métier qui peuvent sembler se perdre dans la diversité des tâches et outils utilisés. Mais qui seront indispensables à l'évaluation des actions développées.

Le « cœur du métier » du documentaliste comporte 3 points principaux :

- le traitement documentaire des documents ou indexation qui équivaut à une analyse de contenu des documents sous forme de mots-clefs ou mots matières. Cette indexation recense les principales notions contenues dans les documents et renseigne sur les sujets de recherche d'une période donnée (ainsi les mots clefs peuvent servir à une veille sur les sujets de recherche).

- la mise en place d'une transposition didactique entre le savoir et l'étudiant ou stagiaire, c'est à dire que le CRD devient le lieu, le média de la relation didactique élève/document. Les bases de données et les services offerts, notamment les initiations méthodologiques renforcent cet aspect didactique et cherchent à développer l'autonomie de l'étudiant dans sa démarche de recherche documentaire.

- l'initiation à une utilisation intelligente et évaluative des différents supports documentaires. Il y a pour l'utilisateur à choisir le meilleur support documentaire, à vérifier l'adéquation des qualités documentaires du support pour répondre à tel ou tel type de questions. Par ex. pour une question simple et informative le support internet est efficace, pour une question problématisée, base d'un sujet de mémoire le recours aux dictionnaires, revues et livres de spécialistes restent une richesse incontournable.

Création d'outils d'autoformation accompagnée et de jeux pédagogiques :

Pour accompagner les étudiants vers une utilisation intelligente et évaluative des différents supports documentaires, des cd-roms ont été créés. Ces cd-roms veulent développer des compétences précises :

En pré-requis informatique et technique :

- une connaissance de l'outil informatique
- une connaissance de l'utilisation d'internet
- une connaissance de l'utilisation de CD-ROMS divers et variés

En savoirs documentaires :

- une connaissance du fonctionnement d'un centre de ressources documentaires (ex ; la classification)
- une connaissance de l'interrogation des bases de données
- une connaissance des différents supports documentaires et de leurs possibilités documentaires spécifiques (fonds de méthodologie, dictionnaires spécialisés, mémoires de fin d'études, dossiers de presse, cd-rom, support internet etc ....)

Ces 3 derniers points ont donné lieu à 3 productions d' « autoformation accompagnée » réalisées avec le logiciel power-point.. Le dernier s'appelle « initiation à la recherche :

aides méthodologiques », il donne à la fois une idée précise des qualités documentaires et des critères d'évaluation spécifiques aux livres, aux articles de revues et à internet. Il propose également des bases méthodologies d'appréhension du contenu des documents telles que : - la prise de notes, la fiche de lecture , la méthodologie de lecture rapide etc.....

Un dernier avantage de ces supports cd-roms réalisés avec le logiciel power-point est la malléabilité de la forme qui permet des modifications faciles (donc une possibilité de remise à jour régulière), la multiplicité des utilisations : utilisation partagée sur le réseau informatique interne (accès sur postes individuels des formateurs et consoles d'interrogation), possibilité de les projeter à un groupe de formation et réalisation de copies individuelles pouvant être prêtées.

Ainsi ils peuvent servir de support à des modules d'autoformation accompagnée individuels ou collectifs en séquences choisies.

Création de jeux pédagogiques simples :

Le jeu en formation d'adultes est bien plus qu'un gadget.

Dès que le groupe a donné son accord sur l'utilisation de cette méthode, le formateur peut compter sur les qualités spécifiques des adultes en formation. Notamment sur la capacité à acquérir ou à réviser des « compétences » par exemple :« redécouvrir la recherche de définition de concepts, les rattacher à des auteurs spécifiques, chercher à relier ces auteurs à des courants ou des écoles de pensée ».....réaliser cette recherche individuellement et travailler à la synthétiser en groupe de travail.Ces jeux ne procèdent pas d'une démarche spécifiquement originale mais misent sur le plaisir de découvrir, de chercher à plusieurs, de partager et de synthétiser un premier potentiel théorique.

## CONCLUSION

Les projets de réalisation de nouveaux cd-roms seront des créations collectives d'un groupe de travail de formateurs qui recomposent et mutualisent des compétences de base reconnues comme indispensables à acquérir par les étudiants en lien avec les évolutions de la formation. Quelques exemples sur « les bases des écrits professionnels des formations de niveau V », tels que sur des compétences spécifiques indispensables aux parcours individualisés des étudiants en VAE etc...

Ces modules ou outils ou jeux pédagogiques cherchent à servir d'amorce au travail individuel, au travail d'études personnel que tout étudiant doit effectuer et réactivent, développent les compétences spécifiques nécessaires à cet objectif. Cette amorce ludique essaie de lutter contre une position consumériste de l'étudiant prêt au « zapage » de toute information ou tout cours dont il n'aurait pas perçu l'utilité.

II - L'autoformation avec les éducateurs, entre leurre et jubilation.

Histoire d'un module et des avatars de son accompagnement.

Notre rencontre entre formateurs s'inscrit dans un contexte social complexe, qui pousse à l'instrumentalisation des personnes et à l'efficacité immédiate des actions. Notre rôle est en question, VAE, décentralisation, harmonisation européenne nous entraînent dans un tourbillon de questions sur nos valeurs, notre place, nos repères traditionnels autour des diplômes des travailleurs sociaux.

Comment accompagner ces bouleversements sans y perdre notre "âme" ? Quelle place occuper pour initier des parcours d'étudiants vers leur rôle de professionnels ? Quels professionnels former ? Comment former aujourd'hui ?

Toutes ces questions (et bien d'autres) ont agité un petit groupe dont je fais partie à l'IRTS-Paris IDF autour d'une idée qui nous séduisait et nous interrogeait : l'autoformation.

Notion nouvelle, à contours modulables, mais qui présente l'intérêt de déloger le formateur d'une place assignée et de placer l'apprenant (l'étudiant, le stagiaire etc. ) au cœur de l'action de formation. Le formateur devient alors facilitateur, accompagnateur, passeur ou courroie de transmission au service des apprenants. Cette posture rejoint en quelque sorte les courants qui favorisent, sur le terrain, l' "empowerment" des usagers. Mais son utilisation n'est pas sans risque, pour le formateur comme pour les apprenants, si elle n'est pas suffisamment balisée. Nous l'avons expérimenté à maintes reprises dans notre groupe de travail à l'IRTS-Paris, à propos de différents modules de formation. Ces modules ont en quelque sorte fait l'objet de recherches-actions car notre groupe questionnait régulièrement les différentes étapes de leurs mises en œuvre et procédait à une analyse des facteurs en jeu.

Voici donc l'histoire d'un de ces modules. Dans des temps très anciens, existaient des journées de rencontre entre étudiants éducateurs spécialisés et formateurs. Ces journées étaient progressivement désertées. Un groupe d'étudiants s'y est alors substitué pour développer les "initiatives étudiantes" : Une quinzaine d'étudiants se sont mobilisés, encadrés par deux formatrices, ma collègue et moi-même, qui se voulaient accompagnatrices et facilitatrices. Ils ont organisé, chaque année, cinq "journées institutionnelles", dont les thèmes répondaient à des besoins et des demandes bien identifiés, comme la "foire aux stages", la "journée transversale de rencontre entre les filières", etc. . Le jour venu, on observait à chaque fois un contraste saisissant entre la richesse du contenu et une présence en pointillé, voire en "consommateurs" des 300 autres étudiants.

Les formatrices se réunissaient alors avec le groupe pour tenter d'analyser les raisons de cette défection : le jour choisi pour cette rencontre, le manque d'investissement des autres formateurs, des défauts de transmission de l'information étaient entre autres évoqués. Le groupe d'étudiants, qui se renouvelait partiellement chaque année, s'est progressivement usé à la tâche et s'est dissous avec la fin de la formation des étudiants les plus investis. Jusqu'au jour où les formatrices, essayant de repenser le dispositif, ont réalisé que la participation à ces journées était indiquée comme "conseillée" dans le document fourni aux employeurs ! Nous avons alors décidé de tenir compte de l'ensemble des paramètres qui vouaient à l'échec toute initiative étudiante.

Soutenue par le groupe de recherche en autoformation, j'ai alors conçu, avec une autre collègue, un module de formation, qui s'est appelé : "vie institutionnelle". Voici comment il a été présenté aux étudiants : il s'agirait d'un module "obligatoire" pour permettre à tous les étudiants salariés d'y participer. Ce module concernerait l'ensemble des étudiants entrant en formation afin de mobiliser les énergies de tous, et non de quelques-uns. Il consisterait en un travail en commissions créées par les étudiants, afin que leurs actions puissent s'inscrire dans la durée et qu'ils puissent développer des outils pérennes. Il serait situé en première et en début de seconde année, afin de permettre un passage de relais entre les étudiants. Son rythme serait d'une demi-journée tous les deux mois environ, à l'issue de laquelle se tiendrait un déjeuner des coordinateurs nommés de chaque commission. Les formatrices conserveraient le même rôle d'accompagnatrices et facilitatrices des projets, leur travail se situant en "autoformation accompagnée". La validation de ce module tiendrait compte de la présence effective et de la participation active de l'étudiant à l'ensemble du travail d'une commission, à savoir la construction, la réalisation et l'évaluation du projet commun.

Le premier module s'est donc mis en place à partir de septembre 2003 ; 140 étudiants entraient cette année-là en formation d'éducateur ! Une boîte à idées avait circulé pendant quelques semaines, et, le jour J, un chapeau recueillit les dernières propositions de commissions. Réunis dans une grande salle, les entrants s'inscrivirent sur des paperboards. Notre rôle fut d'organiser ces inscriptions et de valider les projets, qui furent presque tous retenus. Ainsi naquirent les commissions "Bureau des Étudiants", "Voyage

d'études", "Big band Papareil", "Mosaïque", "Affichage", "Journal", "Théâtre-Forum", "Entraide étudiante", et "Transhumaines" (Parrainage). Une commission "Labo Photo" nous rejoignit en cours de route, après avoir dépoussiéré les locaux d'un vieux labo dans la cave de l'établissement !

Pour élaborer leurs projets, les étudiants étaient enthousiastes et très créatifs. Ma collègue et moi-même passions dans les groupes pour répondre aux demandes diverses : matériel, budget, noms des personnes-ressources "ad hoc". Nous participions aux déjeuners des coordinateurs, et notre rôle était de faciliter les échanges et de prendre en note leur contenu afin de rédiger un compte-rendu remis ensuite dans le casier de chaque commission.

Au fil du temps, les groupes rencontraient des difficultés inévitables : régulations internes, lenteur dans les réponses institutionnelles. Nous intervenions à leur demande, dans un style d'accompagnement à distance sans résoudre les problèmes à leur place, mais en cherchant à leur fournir les outils adéquats. Ce rôle choisi était souvent déstabilisant, car il nous poussait à l'innovation, à la recherche constante d'une place adaptée aux groupes d'étudiants. Cela nous donnait l'impression de travailler "sans filet" théorique, dans un rôle flou, inconfortable, à l'opposé de la position classique de la transmission scolaire. Nous avançons sur cette corde raide, en décalage avec le savoir et avec nos pairs, qui considéraient souvent nos efforts d'un œil ironique, mais avec encouragement des membres de notre groupe de recherche.

Ce module s'est terminé en décembre 2004 par le passage de relais aux 170 nouveaux entrants, qui ont repris le flambeau cette année. Chaque commission a remis un bilan écrit, composé de bilans individuels et/ou collectifs. En dehors des points spécifiques à chaque commission, les étudiants se rejoignent sur trois points (les phrases citées entre guillemets sont les propos des étudiants) :

- Les commissions ont été des "lieux d'échange" entre étudiants, que ce soit au niveau des informations ou sur le plan plus informel. Les plus enthousiastes affirment qu'ainsi un "vrai lien dans la vie collective étudiante" a pu se nouer, avec une "solidarité" et une "écoute" réelles.

- A quelques exceptions près, la dynamique de groupe a fonctionné : "l'ambiance créative", "la convivialité", "la cohésion", "la bonne organisation" ont été tour à tour citées comme facteurs. Un étudiant résume ainsi ce point de vue, en affirmant que ce module a constitué une "expérience intéressante de travail d'équipe au sein d'une institution".

- Enfin, ce module a été l'occasion de "partager des projets" : l'implication, l'expérimentation, l'investissement prolongé, l'apprentissage et la transmission ont été nommés comme éléments de construction des projets. Ce module a ainsi offert, pour certains, un "enrichissement culturel", un "outil de réflexion" afin de "faire vivre une institution avec des projets personnels".

Les critiques sont variables selon les commissions, elles sont argumentées autour des points communs suivants :

- Le manque de temps et les "regroupements trop peu nombreux" ont entraîné un désinvestissement de certains projets : "la motivation s'est essoufflée".

- Dans certains groupes, les étudiants étaient trop nombreux, ce qui a entraîné "l'éclatement", la "difficulté de faire le lien" et de "construire ensemble".

- Les objectifs du module n'ont pas toujours été perçus, donnant à certains une impression de "flou", voire "d'inutilité".

- Plusieurs soulignent le manque de soutien institutionnel, que ce soit dans l'attente de réponses, la perte des documents par le destinataire, ou bien le manque de moyens ou de local, ce qui a généré de la frustration : une étudiante se dit "saoulée par les projets refusés". Quelques-uns déplorent aussi le "manque d'encadrement", la "mauvaise gestion des formateurs".

- Enfin, le caractère obligatoire du module est particulièrement visé par les critiques qui dénoncent paradoxalement des "signatures infantilisantes" et des "absences pas sanctionnées". Selon certains, " la contrainte ne peut créer qu'un désintérêt ou un investissement superficiel".

Le paradoxe de ce "travail libre, mais contrôlé" fait l'objet de nombreux commentaires, allant du "vous êtes libres, mais on vous surveille !" à "ce qui a aidé, soyons francs, c'est que ce module soit obligatoire" ... en passant par des affirmations plus nuancées : "l'obligation de participer nuisait au fonctionnement des commissions, mais en même temps, si cela ne l'avait pas été, il n'y aurait pas eu beaucoup de participants (sic !)".

D'autres recommandent plus de "soutien", de "valorisation", de "suivi", "d'encadrement", de "solicitation", "d'aide" des formateurs ... et de "ne pas donner une impression d'obligation, mais de nécessité et utilité" à ce module ! Dans l'ensemble, ces bilans écrits sont d'une grande qualité, et d'une grande richesse. Ils témoignent de l'implication des étudiants dans cette réflexion.

Ainsi, ce module semble avoir fonctionné comme un analyseur institutionnel, pointant les manques et les dysfonctionnements de l'IRTS, tout autant que ses possibilités et potentialités. Au bout du compte, deux associations ont été créées (par le Bureau des étudiants et le Labo Photo) et tous les projets ont été repris par les entrants, en y ajoutant un "Café éducatif", une commission "Vidéotheque", et ... des choristes.

Le groupe de recherche en a conclu que cette expérience montrait la nécessité absolue d'accoler au mot "autoformation" celui d' "accompagnée". En effet, seul un accompagnement ajusté aux capacités des apprenants nous semble offrir les conditions de possibilité de l'autoformation. Notre accompagnement de la 1ère année s'est justement avéré trop souple, trop lointain. Un suivi des commissions par une équipe renforcée est devenu nécessaire face au comportement parfois infantile et scolaire des étudiants. Des formateurs référents de commission ont été nommés afin de fournir un cadre plus repérable, que les étudiants puissent plus facilement s'approprier.

Quant au paradoxe, il implique l'existence de deux termes opposés au sein d'une même réalité : on est donc dans un phénomène de l'ordre de l'ambivalence. Or, « autoriser l'ambivalence, c'est permettre d'habiter un espace et un temps de non choix – c'est reconnaître ce temps et cet espace nécessaire pour pouvoir devenir auteur de son propre choix » (le processus éducatif – Jacques MARPEAU ; P. 209).

Pour sa part, ALFOLDI nous informe « sur la dimension mystérieuse » inhérente aux phénomènes paradoxaux (1001 jours d'un éducateur ; P. 155).

Pour ce module nous admettons que ce paradoxe n'est pas simple à tenir, mais WINNICOTT nous demande « qu'on admette qu'il ne soit pas résolu » (Jeu et Réalité ; P. 4).

### III - Une expérience mélangeant formation et autoformation

Alors que nous échangeons sur nos interventions respectives, Marie-Noëlle Breucker m'a donné ce conseil : « dis comment tu fais ». Cela m'a donné à penser, et l'idée qui m'est venue que c'est cela l'autoformation, réfléchir à comment on s'y prend. Cela m'a fait associer avec un souvenir, la question que Bernard Charlot, à PARIS 8, avait proposé de poser à des élèves et étudiants de tous âges et de tous milieux : « Depuis que tu es né, qu'as-tu appris, où, avec qui ? » J'avais été étonné par la fécondité de la démarche, par le fait qu'enfants, adolescents, adultes s'emparaient de la question, comme d'une nouveauté, comme si les lieux d'apprentissage ne leur avaient jamais proposé ce type de posture réflexive.

La posture réflexive est peut-être d'habitude trop centrée sur la question « qu'est-ce' que j'en pense » et pas assez sur « comment je m'y prends ».

Dans cette deuxième interrogation se posent les grandes questions de la transmission, de l'identification à d'autres, via des façons de faire, de « s'y prendre ».

Mon intervention porte sur une expérience incluant de l'autoformation, dans un module de 20 jours dans une unité de formation « de Vie collective » réunissant de futurs moniteurs éducateurs et éducateurs spécialisés. Il faut noter que ce module concerne des étudiants de première année. L'objet de cette unité de formation est extraordinairement large : il « a pour objet de permettre à l'éducateur de situer l'action éducative dans son environnement collectif » [1]

La moitié de mon programme consiste en cours, avec des outils issus de la psychanalyse, de la psychologie sociale, de la sociologie des organisations et de la systémie, outils utilisés pour l'analyse des dynamiques de groupes, des institutions, des équipes pluridisciplinaires.

L'autre moitié est partagée en deux : d'une part une recherche en sous groupes sur des problématiques en lien avec les questions d'UF4, d'autre part des cours créés pour enrichir, mutualiser ces recherches et portant aussi bien sur le fond que sur la forme des travaux en cours de production. Je fais alors participer les étudiants du groupe concerné. Cette participation peut aller jusqu'à un cours fait par un étudiant, ou un groupe de recherche, quand il y a une documentation et/ou une expérience qui correspondent à un des thèmes de cours. Les deux derniers jours sont consacrés aux exposés et tous les ans le temps manque tant ils sont riches.

Un temps assez long est consacré au début au choix des questions de recherches, avec une référence à Raymond Boudon et à « l'individualisme méthodologique », afin de définir précisément de qui et de quoi on souhaite parler, et éviter les généralités sur des entités mal définies : l'institution, la société, l'éducateur, la famille, etc.

Dans un deuxième temps je propose le jeu de recherche documentaire que j'ai créé avec Magali Heinrich, (jeu qui s'inspire de celui proposé par Mado Maillebouis au CNAM). J'adapte ce jeu à chaque sous groupe pour un premier travail visant à rechercher des références sur l'état du savoir sur une question donnée : quels sont les livres incontournables, les revues spécialisées, les mémoires, brochures, ressources numériques. Le but de cette recherche documentaire est triple :

- S'approprier des outils qui seront utiles ensuite en autoformation, par exemple comprendre le classement Dewey, connaître les index avec les mots matières, repérer les outils créés par le centre de ressources documentaires...
- Produire une documentation qui permette le choix d'un livre que chacun devra résumer et intégrer à la recherche collective.
- Repérer des interlocuteurs possibles pour la recherche sur le terrain. Dans notre secteur, qui parle de notre sujet, à partir de quelle expérience, dans quelle institution.

Quelle est la part de l'autoformation dans tout cela ?

Il y a le choix des sujets de recherche, le choix important des partenaires de la recherche, le choix des livres, le choix des terrains à rencontrer. Il y a aussi des temps prévus, environ un quart du temps total, pour la recherche elle-même.

Mais autoformation est accompagnée car il me semble avec l'expérience que la transmission d'outils d'autoformation commence par « le faire avec » et que dans ce travail d'accompagnement je perçois beaucoup mieux les ressources des étudiants mais aussi les obstacles pour certains à un travail autonome.

J'essaie que les cours sur les dynamiques de groupes soient des outils utiles pour analyser et soutenir leurs dynamiques de groupes. Ainsi je commence par un premier cours sur les étapes de la vie d'un groupe, avec les phases de définition du groupe (quel est l'objectif commun), de convergence (quelle va être la contribution de chacun), la phase de divergence (quand le groupe est confronté aux phénomènes de répulsions –

attractions ; aux problèmes de communication, de participation, voire absentéisme, aux conflits idéologiques...)

Ayant repéré la première année le risque que les étudiants aient beaucoup d'absentéisme sur ces temps plus libres, je suis plus présent. Retrouve t'on là le paradoxe, décrit précédemment concernant la Vie Institutionnelle ? Je ne crois pas qu'il y ait paradoxe. Ces temps sont plus informels mais ce ne sont pas des temps libres : c'est à eux de faire, mais dans un cadre précis avec un nombre d'heures de formation que nous devons garantir.

Il ne s'agit donc pas d'autoformation intégrale mais d'une démarche pédagogique qui contient des temps d'autoformation accompagnée et une transmission d'outils pour une autoformation ultérieure, groupale et individuelle.

Un autre problème que je relève est celui de la difficulté de certains groupes à travailler ensemble ; problèmes de participation, de communication, conflits de leadership, niveaux d'études et d'expérience très différents...En fait ce travail préfigure les difficultés de tout travail en équipe.

L'accompagnement, voire la médiation est souvent nécessaire pour aider les groupes à faire de leurs différences une richesse.

Je suis étonné par la polarisation des résultats, qui vont de médiocres à excellents.

J'apprécie beaucoup la richesse de l'alternance entre temps de recherche (à l'école, sur le terrain) et temps de restitution, d'analyse en commun avec au final un enrichissement mutuel entre les cours et les recherches.

## BIBLIOGRAPHIE

### LIVRES

- Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateur : les ateliers pédagogiques personnalisés, Pascal Galvani, Chronique Sociale, 1990, 190 P.
- La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques, sous la direction de Philippe Carré et André Moisan, L'harmattan, 2002, 366 P.

### ARTICLES DE REVUES :

- Dossier : construire outils et jeux de formation, in : Actualité de la formation permanente, n°124, Mai-Juin 1993, PP. 25-98
- Eléments pour une didactique de la médiation documentaire, in : documentaliste-Sciences de l'information, 1993, vol 30, n° 1, PP.14-41